

Referencia para citar este artículo: GAVAZZO, Natalia y ESPUL, Sofía (2020). “La educación de las nuevas generaciones como herramienta de ascenso social para las familias migrantes del Gran Buenos Aires.” *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*. Volumen 4 - Número 1, pp. 147-173.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en julio de 2020.

## La educación de las nuevas generaciones como herramienta de ascenso social para las familias migrantes del Gran Buenos Aires

### A educação das novas gerações como ferramenta de ascensão social para as famílias migrantes da Grande Buenos Aires

Natalia Gavazzo<sup>1</sup>

Sofía Espul<sup>2</sup>

---

## RESUMEN

Teniendo en cuenta que la migración es una estrategia de movilidad socioeconómica, analizamos testimonios de mujeres migrantes de un barrio popular del Gran Buenos Aires acerca de la importancia de la educación de sus descendientes. Partimos de que en ocasiones la emigración del origen está motivada por las expectativas de “darle una educación a hijos e hijas” y que el éxito económico en el contexto migratorio frecuentemente está materializado en la posibilidad de acceder a ese derecho. Observaremos en sus relatos biográficos estas expectativas a partir de los esfuerzos de las madres para garantizar el acceso a la educación de sus hijos e hijas como forma de obtener mejores empleos. Analizaremos los modos en que esas expectativas y esfuerzos afectan las trayectorias educativas de los y las jóvenes, y los efectos sobre la propia percepción que tienen sobre la relevancia de la educación como herramienta para el acceso a mejores oportunidades y condiciones de vida.

**Palabras clave:** Migración. Educación. Juventud. Clases sociales. Movilidad.

---

## RESUMO

Considerando que a migração é uma estratégia de mobilidade sócio-econômica, analisamos depoimentos das mulheres de um bairro popular da Grande Buenos Aires sobre a importância da educação de seus descendentes. Partimos da premissa

---

1 CONICET-IDAES/UNSAM. Email:navegazzo@yahoo.com

2 IDAES/UNSAM. Email:sofia.espul@gmail.com

de que frecuentemente a emigração da origem é motivada pelas expectativas de “dar uma educação aos filhos e filhas” e que o sucesso econômico no contexto migratório frecuentemente está materializado na possibilidade de acessar este direito. Observaremos em seus relatos biográficos estas expectativas a partir dos esforços das mães para garantir o acesso à educação de seus filhos e filhas como forma de obter melhores trabalhos. Analisaremos os modos em que estas expectativas e esforços afetam as trajetórias educativas dos/das jovens, e os efeitos que têm na própria percepção sobre a relevância da educação como ferramenta para o acesso a melhores oportunidades e condições de vida.

**Palavras-chaves:** Migração. Educação. Juventude. Classes sociais. Mobilidade.

---

## INTRODUCCIÓN

La noción moderna de acumulación y desarrollo unilineal tendiente al progreso ha influenciado notoriamente la representación de un ciclo de vida humana dividido en etapas, con una fuerte impronta de naturalización de las mismas. Desde una legitimación científicista, se ha definido y clasificado a la sociedad desde el dato biológico, la edad, hecho que condujo a la conceptualización de “la juventud” como un período fijo, marcado por un límite temporal, un momento universalizable por el que todos vamos a pasar, para arribar al mundo adulto (Groppo 2000; Chaves, 2006). Ese “mundo adulto” se vislumbró ampliamente como “completo”, “estable”, “ideal” hacia el cual hay que formar y guiar al joven. Clásicamente la adultez fue entendida como el tiempo de la autonomía que implicaba la finalización de la etapa de formación (estudios, carrera) y la consolidación del empleo, la familia y la vivienda. Desde esta representación de “la adultez”, “la juventud” se convirtió, por relación/oposición, en una etapa de transición (Infantino, 2011).

En este sentido, estas etapas del ciclo vital se han ido cargando valorativamente colocando a la “adultez” en la cima de una curva ascendente, previa a la cual se ubicarían la niñez y la adolescencia/juventud como etapas “inferiores de desarrollo”. Las valoraciones desiguales de la niñez y la juventud han generado una suerte de permiso para controlar y gestionar la vida de esos sujetos, por ejemplo, a través de políticas públicas, que en el terreno juvenil han estado históricamente dirigidas a “encauzar” y “normalizar” (Foucault, 2001 [1975]), o bien, a “prevenir” conductas “riesgosas” de una población considerada vulnerable y potencialmente peligrosa (Feixa, 2006; Pérez Islas, 2002; Abad, 2002; Chaves, 2006; Infantino 2011). Las representaciones de “los estadios evolutivos de la vida”, tan ancladas en el sentido común, tienen sus orígenes en teorías psicológicas que, al brindar una base biológica a la “turbulencia emocional” propia de la adolescencia (Feixa, 2006), la convirtieron en un estadio supuestamente inevitable, y, por ende, universal del desarrollo humano,

justificando de este modo la necesidad de un período de preparación entre la niñez y la adultez.

Esta imagen adultocéntrica de la niñez y la juventud se proyecta en las familias migrantes sobre las “nuevas generaciones” (sean nacidas en el lugar de origen o de destino), lo que se visibiliza en los intentos por controlar sus vidas, especialmente en lo que refiere a sus trayectorias educativas. Si los niños o jóvenes “no saben” o “no entienden” lo que es mejor para ellos, en ocasiones los padres –y sobre todo las madres ya que la crianza de los/as hijos/as recae mayormente sobre ellas- son los encargados de “encausarlos” en la vida. Esta idea imprime ciertas dinámicas a las relaciones intergeneracionales que debe ser examinada en clave de desigualdades de poder entre “mayores” y “jóvenes” o entre “madres” e “hijas”, combinando dos definiciones de generación: una que alude a la genealogía y otra a la edad<sup>3</sup>.

Como analizamos anteriormente (Gavazzo, 2012), las relaciones intergeneracionales en el primer sentido del término nos llevan a considerar la extensa literatura que en los últimos años se ha venido produciendo en el campo de estudios a nivel mundial acerca de las familias migrantes. Justamente el primer sentido del concepto de generación puede ser entendido desde las relaciones de parentesco, es decir cuando nos referimos a la generación de nuestros abuelos, de nuestros padres, la nuestra, la de nuestros hijos o nietos, entre otros (Kropff, 2009). Es importante estudiar la genealogía, la filiación, la maternidad/paternidad, y las pautas matrimoniales “debido a que los inmigrantes y sus descendientes viven una gran parte de sus vidas y frecuentemente desarrollan sus relaciones más importantes en las familias, (de modo que) lo que suceda en la arena familiar tiene enorme significación” (Foner, 2009, p.17). Por lo tanto, un análisis de las dinámicas familiares es esencial para comprender tanto las experiencias de los padres como las de la generación de los hijos (tal como realizamos en profundidad en Gavazzo, 2012). Sin embargo, la vida familiar solo puede ser entendida en el contexto más amplio del barrio, de las comunidades y de la sociedad en la que se inserta. Esto incluye las instituciones educativas en donde las madres colocan gran parte de sus expectativas y en donde los/as hijos/as enfrentan una realidad que en ocasiones los marca y estigmatiza por ser “sus” descendientes.

En este sentido, este artículo busca comparar testimonios que provienen de mujeres migrantes e hijas de migrantes habitantes de distintos barrios de la denominada Área Reconquista (AR) en la zona noroeste del Gran Buenos Aires

---

3 Si bien algunas experiencias de las segundas generaciones o descendientes de migrantes analizadas aquí son comunes a las etapas de niñez y de juventud a, decidimos enfocar el trabajo de campo en lo que concebimos como “jóvenes” –desde un criterio propio y arbitrario, pero sobre todo empírico- abarcando edades que van desde entrada la adolescencia hasta los 35 años de edad.

en relación a la educación de sus hijos/as<sup>4</sup>. Teniendo en cuenta que gran parte de los y las migrantes provienen de zonas rurales, las trayectorias migratorias de la mayoría de las mujeres del AR pueden inscribirse en la perspectiva que ve la migración como parte de un conjunto de estrategias de supervivencia de las familias campesinas (Herrera, 2012,p.39). Cada una de ellas tiene un recorrido y origen migratorio diferente: tres de ellas son migrantes de países limítrofes (una de Bolivia y dos de Paraguay) y una migrante interna (de la provincia de Chaco), hija de inmigrantes de la región (Paraguay). Mediante una comparación de relatos relevados desde una perspectiva antropológica intentaremos dar cuenta del rol que tiene la educación en la movilidad social de estas mujeres y sus descendientes.

El objetivo del análisis es comprender las estrategias de las familias migrantes para el ascenso social, mediante el examen de las expectativas de ascenso de las madres y la mejora en el estatus social a partir de la proyección en sus hijos/as, nos interesa observar y analizar las expectativas de movilidad social intergeneracional, con eje en la educación como herramienta de movilidad. Entendemos que el ingreso y el tránsito por las instituciones educativas por parte de los/as hijos/as de migrantes posee una significación particular para las familias, puesto que, tal como indica Dalle, “en las familias de clase popular, el estímulo hacia la educación de sus hijos/as es un mecanismo clave para compensar la desventaja inicial de capital cultural y económico” (Dalle, 2013, p.383). Es interesante observar entonces la identificación de los/as hijos/as de migrantes dentro de sus familias y analizar la influencia de las expectativas familiares en las identificaciones y prácticas que realizan sus hijos/as en el ámbito escolar.

¿Cuáles son los valores que se transmiten y cómo funcionan para favorecer la movilidad social ascendente? ¿Cómo hacen para ampliar el abanico de oportunidades para sus hijos/as? ¿Cuál es el rol que tiene la educación? ¿Qué representa la escolaridad de sus hijos/as? ¿Qué *habitus*<sup>5</sup> aprenden y desarrollan? Creemos que es la socialización temprana la que imprime en los sujetos ciertos *habitus*, y que, en el caso de las familias migrantes, es la interiorización de determinadas estructuras del mundo social y de ciertos esquemas de percepción signados por lo que las madres apprehendieron en sus países de origen que son

---

4 Este artículo es parte del proyecto de investigación acción participativa sobre migración, género, trabajo y cambio climático en el conurbano bonaerense: “Migrantes en Reconquista”, financiado por el IDRC (International Development Research Center-Canadá) y la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Es un proyecto interdisciplinario de investigación aplicada con el fin de intervenir en las desigualdades de la población del Área Reconquista desde una perspectiva transformativa de género.

5 Nos preguntamos, tal como lo retoma Dalle en su artículo, sobre el *habitus* entendido como “una especie de resorte en espera de ser soltado, y que, según los estímulos y la estructura del campo, el mismo *habitus* puede generar prácticas diferentes” (Bourdieu y Wacquant, 1986), dando a entender que puede sufrir modificaciones según la trayectoria social del agente.

“transmitidos” a los descendientes, lo que determina qué estrategias desarrollan éstos para insertarse en el mundo social del país de destino conservando esquemas heredados, propios de la identidad migrante transmitida por sus familias.

Teniendo en cuenta que la migración es una estrategia de movilidad socioeconómica, nos interesa analizar las posibilidades de movilidad social de estas mujeres, partiendo de concebirla como un proceso, como “un continuum de acciones, prácticas y experiencias al interior de la trama familiar en relación con las transformaciones del contexto socio-histórico” (Dalle, 2013, p.376). Partimos de que en ocasiones la emigración del origen está motivada por las expectativas de “darle una educación a hijos e hijas” y que el éxito económico en el contexto migratorio frecuentemente está materializado en la posibilidad de acceder a ese derecho.

Intentaremos trabajar desde distintas aristas, en pos de no dejar afuera ningún aspecto de las significaciones, prácticas sociales, simbólicas y materiales que configuran los modos de habitar, valorizar y transformar el mundo social de estas mujeres y sus descendientes<sup>6</sup>. Desde esta misma perspectiva, tal como proponen Groisman y Hendel, es importante delimitar las modalidades de interpelación de identificaciones nacionales, étnicas y de clase y las tensiones que atraviesan a estos jóvenes, a partir de mandatos escolares que conviven contradictoriamente (Groisman y Hendel, 2017).

En cuanto a la literatura, observamos que, a pesar de la importancia del campo de estudios migratorios en Argentina, resulta significativo que aunque la migración intra-regional a este país cuenta con una historia que abarca ya varias décadas y generaciones, aparentemente el tema de las “segundas generaciones” aún no ha sido explorado del mismo modo que lo fue para otros flujos de inmigración, como el de los descendientes de inmigrantes provenientes de Asia (Lamounier, 2002; Onaha, 2000; Gómez, 2008) y Europa (Devoto, 2003; Maluendres, 1994). Se deben usar entonces tanto los estudios realizados para otras comunidades en Argentina (como los mencionados más arriba) como para otros migrantes en el mundo (Portes, 1997; Sayad, 1994; García Borrego, 2003; Lewis, 2007; Pedone, 2010; Pedreño Cánovas, 2010; entre otros). A pesar de esta relativa vacancia<sup>7</sup>,

---

6 Es interesante retomar el planteo de Pedone (2010) quien analiza la influencia de la feminización de las migraciones en la restructuración de los roles de género y de las relaciones familiares, específicamente las inter-generacionales, de modo que “los procesos de adaptación de los hijos e hijas de familias migrantes en origen y destino enfrentan nuevos desafíos en un contexto migratorio transnacional” (op.cit., 2010, p.11). Implica cambios en el rol de las mujeres en la familia y en relación a los hijos, puesto que muchas migrantes dejan su rol de cuidadora en origen y postergan su autonomía personal y profesional para migrar a cuidar niños y hogares a cambio de un salario en el así llamado primer mundo (op.cit., 2010, p. 11).

7 Existen algunas pocas excepciones como los trabajos de Gavazzo, Beheran, Groisman y Gerbaudo Suarez.

debe decirse que ha habido interesantes trabajos en los que se analiza la inserción escolar de los niños migrantes e hijos de migrantes en la ciudad de Buenos Aires, especialmente de países de la región (Novaro y otros, 2008; Beherán, 2007; Sinisi, 1999) que –como veremos- resultan útiles para pensar en los estereotipos que entran en juego en las identificaciones y participación de los hijos. En ese sentido, tal como lo proponen Gavazzo, Novaro y Beheran “las expectativas de las familias con respecto a la escolaridad deben ser analizadas considerando la diversidad de contextos en los que la población migrante se inserta” (Gavazzo, Novaro y Beheran, 2014, p.197), partiremos desde ese punto para analizar los recorridos de estas mujeres migrantes y sus descendientes. Es importante entender desde donde se construyen sus valoraciones y expectativas, para analizar cómo esto permea la identificación de sus hijos/as y su accionar en el mundo social -particularmente el escolar.

---

## MIGRACIONES EN EL AREA RECONQUISTA: HISTORIAS URBANAS Y DE VIDA

Antes de comenzar el análisis de los testimonios de las mujeres es preciso describir algunas características del contexto en el que viven las familias migrantes que son los sujetos de este artículo. El Área Reconquista (AR), está ubicada en lo que se denomina como primer cordón del Gran Buenos Aires (GBA)<sup>8</sup>. En la cuenca baja del Río Reconquista, a la altura del Municipio de General San Martín, están ubicados los barrios/asentamientos en los que habitan las mujeres migrantes cuyos relatos abordaremos en este texto. Se caracteriza por ser un lugar con condiciones de vulnerabilidad muy altas para sus habitantes: suelos de baja cota, inundables, con un alto grado de contaminación por alojarse allí el basural a cielo abierto más grande Argentina (el CEAMSE, Parque Norte III); entre otras características adversas.

Aunque la información censal es incompleta, el AR posee un gran número de población migrante, en su mayoría provenientes de países limítrofes como Bolivia, Paraguay y Perú; pero también migrantes internos/as provenientes del litoral y el norte argentinos que migraron en la década de los 80´ durante una ola de inundaciones en sus lugares de origen. Así, el desplazamiento migratorio desde países limítrofes, como desde provincias del norte argentino a los casi 15 asentamientos de esta zona específica del partido, es causado por la combinación de factores socioeconómicos, medio ambientales y políticos.

---

8 El GBA es el lugar de mayor concentración de migrantes de Argentina, por ende, considerado como polo de atracción de inmigración y migración interna debido a las oportunidades laborales que ofrece como gran ciudad, a la vez que de acceso al sistema de educación y salud pública de acceso universal. Numerosos estudios registran su importancia: Balán, Sassone, Bruno y Gavazzo.

Como adelantamos, dichas migraciones son frecuentemente de origen rural, coinciden con un período de agotamiento de los recursos del campo, con un cambio en el modelo agro-productivo que se ve afectado por variaciones en las lógicas de mercado, así como también por cuestiones climáticas que llevan a grandes pérdidas económicas y a un empobrecimiento del sector. Estas poblaciones llegaron al área cuando todavía no estaba del todo urbanizada, se encontraron con un espacio totalmente desprovisto de servicios básicos como agua potable, iluminación, gas natural, cloacas, entre otros. Por las características del terreno -son zonas de baja cota, inundables por la proximidad de la cuenca del Río Reconquista y de arroyos o canales contaminados por industrias, pero sobre todo por el CEAMSE- no era una zona apta para la construcción, con lo que debieron rellenar con basura para levantar el terreno y así estar más a resguardo de posibles inundaciones y hundimientos del suelo. La mayoría de los/as habitantes que residen hoy en el área, tomaron las tierras donde tienen sus viviendas o le compraron el lote a un vecino/a o familiar. Dicho esto, resulta evidente que la urbanización del AR - aunque sea precaria y producto de asentamientos y creación de “villas”<sup>9</sup> - ha sido posible gracias a las migraciones de familias que llegaron a través de redes de parientes y conocidos que ya se habían asentado en el lugar y que les facilitaron vivienda, trabajo e información esencial para su integración a la vida en el GBA. Así se fueron conformando los distintos barrios que integran esta región, adquiriendo características de los lugares de origen de las poblaciones que los habitan (como ser “el barrio de los paraguayos” o “la feria de los bolivianos”, entre otros).

De todas estas familias, hemos estado trabajando inicialmente con aquellas que están insertas en espacios de gestión comunitaria como comedores, asociaciones vecinales, salitas de salud, entre otros. Como parte del equipo de investigación y articulación territorial, participamos en sus actividades diarias y utilizamos técnicas de observación-acción participante, que complementamos con entrevistas directas e indirectas. De ese modo, sus relatos forman parte de una trama de acciones en las que construimos relaciones de confianza que nos permiten reconstruir sus biografías para comprender la complejidad de estrategias socioambientales que despliegan para garantizar la reproducción de la vida a fin de fortalecer su resiliencia mediante el aumento de sus capacidades de gestión. Utilizar biografías en la investigación social permite dar cuenta de los contextos y códigos culturales en los que la acción tiene sentido para ellas. Nos detendremos aquí a analizar los testimonios de cuatro mujeres y sus hijas/os para obtener un abordaje que incluya los discursos de mujeres/familias con distintos orígenes migratorios y lograr así conectar sus vivencias, evidenciar problemáticas compartidas y expectativas de vida en el AR; y de ese modo

---

9 Villa miseria, villa de emergencia o simplemente villa es el nombre que se le da en Argentina a los asentamientos informales caracterizados por una densa proliferación de viviendas precarias. Las Villas son asentamientos no planificados que generalmente aparecen por la iniciativa de un grupo de ciudadanos que se apropian de un territorio vacante situado en la periferia de una gran ciudad.

comprender el potencial de la educación como herramienta para el ascenso social.

La primera de ellas es Ana<sup>10</sup> migrante boliviana, proveniente de un pueblo rural de la ciudad de Sucre. Reside en un barrio ubicado en el oeste del AR cercano a la Ruta 8, desde hace aproximadamente 20 años. Actualmente, vive junto a su marido (también migrante boliviano) y sus dos hijas, ambas nacidas y criadas en Argentina. La familia posee un comercio en la planta baja de su casa en el que venden productos de almacén y verdulería; supo ser también una pañalera y posee allí mismo un espacio de peluquería en el que Ana atiende a sus clientes. En su relato, cuenta que fue enviada a Sucre a vivir desde muy pequeña con una tía ya que su familia vivía en el campo y no podían mantenerla, su tía la hacía limpiar para “ganarse” la comida. Cuando tenía 15 años fue enviada a Buenos Aires donde trabajó en un comedor, luego de eso hizo trabajos de limpieza y realizó tareas de cuidado en casas de familia durante varios años. Después de tener a sus hijas hizo un curso de peluquería, también aprendió a coser a máquina, trabajó junto a su marido en el taller de costura y luego en el negocio del que hasta hoy en día viven. Ana terminó el primario de grande, según indica su cuenta pendiente es poder terminar el secundario, pero hoy en día tiene mucho trabajo y no logra hacerse tiempo para finalizarlo. Sabrina tiene 14 años, es la hija mayor de Ana y Ricardo. Nacida en Buenos Aires, asiste a un colegio privado de la zona. Además, forma parte del ballet “Raíces jujeñas” en el que baila danzas típicas de Argentina y Bolivia, también canta (participó de algunos concursos televisivos).

Por su parte, está Raquel que, si bien es migrante interna nacida en Chaco, vivió un tiempo allí y otro en Formosa, es hija de migrantes paraguayos. Actualmente vive en un barrio ubicado en el otro extremo que el anterior, en las inmediaciones de la estación del tren de José León Suárez, más cercano a la ruta 9 o Panamericana, tiene dos hijos/as y está casada con un formoseño. Su trayectoria migratoria está signada por múltiples condicionantes que en distintos momentos de su historia personal dan cuenta que –como veremos– ser mujer, migrante y de una clase social baja la ponen en una situación de múltiple desigualdad. Su primer trabajo fue de empleada doméstica “cama adentro”, cuando tenía 15 años, en la casa de una familia de clase media-alta de la zona norte del GBA. Mientras trabajaba ahí, iba los fines de semana a visitar a sus hermanos que vivían en una villa de José León Suárez, así conoce a su actual esposo. A los 17 años tuvo su primer hijo, les cedieron un terreno y comenzaron a construirse su casa. Volvió a trabajar cuando sus hijos ya eran grandes y por la necesidad económica que tenía su familia en la crisis del año 2001<sup>11</sup>. Ingresó en la casa de una familia de clase media-alta

---

10 Los nombres de las entrevistadas han sido cambiados por seudónimos para preservar su identidad y el anonimato.

11 En el 2001 Argentina atraviesa una de las peores crisis socio-económicas de su historia fruto del colapso de políticas neoliberales que sistemáticamente se venían implementando en detrimento del crecimiento del estado y empobreciendo a la población. El AR es una zona clave



de zona norte, a lo largo de los 10 años que trabaja para esa familia -hasta que deciden ir a “probar suerte” a EEUU-, fueron ellos quienes –como veremos- impulsaron a Raquel a que termine la primaria y la secundaria y a que busque un crecimiento personal y se capacite en lo que le gusta. Nicolás y Mariela son los hijos de Raquel, nacieron y crecieron en la villa, y actualmente estudian en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) Licenciatura en Programación y Diagnóstico por imágenes respectivamente; siendo así la primera generación de ambas familias que accede a la educación superior.

Luego tenemos a Marta, que es migrante paraguaya, trabaja limpiando oficinas y reside en el mismo barrio que Ana. Proviene de un pueblo rural llamado Enramadita en donde, según cuenta, desde chica trabajaba en el campo de su familia, pero como en el pueblo no había escuela secundaria tuvo que irse a Ciudad del Este a los 12 años para estudiar, donde vivió con una tía y sus primas. Mientras estuvo ahí, luego de finalizar la escuela secundaria intentó durante dos años ingresar a la universidad, como no lo logró decidió migrar a Buenos Aires. Llega en 1998 cuando tenía 23 años, a través de una familia que conoció en Ciudad del Este que ya vivían en Argentina en la localidad de Derqui. Ellos la recomendaron a otra familia para que trabaje “cama adentro” regresando los fines de semana a Derqui para estar con esta familia que la había “adoptado”. En el año 2000 se mudó sola a un barrio del centro del AR, donde tenía una prima que la ayudó a encontrar una habitación para alquilar. Al año siguiente se mudó a al barrio en el que vive actualmente, un familiar le consiguió un terreno ahí. Allí se casó con un hombre argentino, criado en Paraguay con el que tuvieron a sus 3 hijos/as -2 varones y 1 mujer-, vivieron 16 años juntos y actualmente están divorciados.

Finalmente tenemos a Graciela, que nació en Villarica, localidad rural de Paraguay. Llegó a fines de los ‘90 a una villa del Gran Buenos Aires donde trabajó y envió dinero durante años a su familia en Paraguay. A principios del 2000, cuando la crisis argentina golpeaba fuerte, la toma de tierras era una estrategia de supervivencia para los grupos sociales más empobrecidos. En ese contexto Graciela vio una oportunidad y compró un terreno, loteado clandestinamente, en una zona inundable y contaminada del AR. Así pudo acceder a la vivienda propia en un barrio al oeste del AR, cerca de donde viven Ana y Marta. Tiene 6 hijas mujeres, a las que crio sola a costa de pasar la mayor parte del tiempo trabajando en casas de familia para poder sostenerlas y que sus hijas vayan a la escuela. Celina y Carla son dos de sus hijas, nacidas y criadas en este barrio del AR, junto a su madre y al resto de sus hermanas dirigen uno de los comedores a los cuales acuden vecinas/os del AR para cubrir el déficit alimentario que impera en la zona. La familia conformada por estas mujeres es reconocida en todo el barrio por las tareas de trabajo comunitario que realizan, pero también

---

para observar las estrategias de supervivencia que llevaron adelante las poblaciones de más bajos recursos que fueron las más golpeadas: ollas populares, piquetes, actividades de trueque, recuperación de residuos; entre otras cosas.

por ser madres y mujeres “luchadoras” y “aguerridas”, con gran compromiso social con el bienestar del barrio. Supieron estar al frente de ollas populares y piquetes en plena crisis del 2001, hoy en día sostienen cooperativas de trabajo y gestionan un centro comunitario para mujeres desde el que brindan recursos y acompañamiento en casos de violencia de género.

---

## EXPECTATIVAS, SACRIFICIO Y ORGULLO DE LAS MADRES

Como decíamos al inicio, la centralidad de los hijos en los proyectos migratorios y por ende dentro de las familias migrantes puede observarse en el hecho común de que los inmigrantes declaren que el motivo de la emigración es “darles una mejor vida a mis hijos”, “una educación mejor” o “una salud de calidad”. Necesariamente esto se traduce –como muestran diversos estudios del campo como los de Portes- en una presión para que los hijos rindan en la escuela, por ejemplo, mucho más que sus compañeros. Aquí, tal como señala Dalle queda de manifiesto cómo la clase social de origen ejerce sobre las personas límites y constreñimientos debido a múltiples procesos desde la transmisión intergeneracional de recursos materiales hasta simbólicos y sociales. Estos recursos, construyen modelos cognitivos, de valores y creencias que contribuyen a conformar el horizonte de expectativas de las personas (Dalle, 2013, p.376).

Ana, por ejemplo, relata que su gran cuenta pendiente es poder finalizar el secundario, ya que comenzó a trabajar desde muy chica y no pudo estudiar, terminó el primario cuando ya estaba en Argentina. Aclara que aquello que vivió ella no quiere que lo vivan sus hijas, por eso están invirtiendo tanto en darles una buena educación, “las chicas van a crecer y cuando estén en la facultad yo me tomo el avión. Estoy invirtiendo bien, espero recuperar bien”. Esta inversión refiere a que sus hijas estudien en colegios privados, católicos. La diferenciación que hace entre la calidad educativa en las escuelas privadas frente a las públicas, da cuenta de un imaginario impregnado de las nociones que posee la clase media argentina; en su caso afianzada en sus valoraciones personales permeadas por valoraciones propias de su procedencia migrante.

Esto se refleja en la coincidencia de su relato con los relevados en el artículo de Gavazzo, Novaro y Beheran en el que dan cuenta de que la “preocupación de las familias por la educación, se ve en las estrategias para inscribir a los niños en la escuela que se considera más prestigiosa, en sus esfuerzos por mantenerlos en la escuela aún en situaciones económicas muy vulnerables, en la apuesta por que los niños y jóvenes realicen trayectorias escolares largas” (op.cit., 2014,p.198). Su sacrificio, esa ‘inversión’ a la que refiere, evidencia la proyección de una vida distinta para sus hijas, a través de la educación, ‘mejor’ en términos económicos y sociales. Desde su relato, vemos el énfasis en la “capacidad de trabajo” de la

población boliviana –algo que también ha sido observado en diversos estudios- y su interés en la escuela como puente hacia una mejora en las condiciones de vida (Groisman, Diez y Martínez, 2017). Su posibilidad de progreso se proyecta en el acceso a la educación de sus hijas y en forjarles la idea de que deben seguir una carrera profesional, algo a lo que ella no logró acceder.

Lo mismo en el caso de Raquel que, según cuenta, fue siempre “una madre muy presente”, ya que incentivó a sus hijos/as a ir a la escuela, tuvo siempre la idea de que no debían repetir su historia, ellos/as sí debían estudiar. Cuando volvió a insertarse en el mercado de trabajo, el salir de su casa le dio la posibilidad de conocer otros círculos sociales y acceder a otros horizontes de posibilidad. Así, reconoció en ella esa capacidad de estudio y tanto desde sus hijos/as como desde sus ‘patrones’ recibió el impulso para animarse a terminar el secundario lo que amplió sus expectativas; hoy aspira a acceder a una carrera universitaria. Raquel crió a sus hijos en un barrio muy carenciado y se ocupó de resguardarlos de lo que ella llama “la junta”. Quizás por eso el propio hijo de Raquel cuenta que él no tenía amigos en el barrio que “no se sentía del barrio”. En ocasiones el barrio es percibido como “peligroso” y por ende es la familia quien debe “proteger” a las nuevas generaciones y es el hogar el espacio “seguro” para ellos/as. Dice Raquel,

“yo no los dejaba jugar en la calle, ellos (sus dos hijos) estaban casi todo el tiempo adentro y sólo se relacionaban con algunos compañeros de la escuela, pero no del barrio”.

En este sentido, es central pensar las condiciones de desigualdad que atraviesan a la población con la que trabajamos, que a su vez responden a procesos más generales de vulneración de derechos sociales (Groisman, Diez y Martínez, 2014). A partir de esto, es posible comprender las identidades etarias, nacionales y de clase –como las aquí analizadas- desde una mirada situada, relacional, dinámica e histórica (Groisman, 2019). Teniendo en cuenta estas variables, la idea de preservar a sus hijos de ese entorno, va en línea con lo que Ana llama “invertir bien”, con alejarlos/as de lo que Raquel denomina “la junta”, y con la noción de disciplina implícita en estas ideas. La proyección de una vida mejor para sus hijos es tanto para ellas como para toda la familia, determina un estilo de vida que deben llevar los/as jóvenes para lograr ese objetivo.

La expectativa de ascenso social (o movilidad social ascendente) parte entonces de que la mayoría de las familias migrantes provienen de ámbitos con grandes carencias y viven en condiciones de marginalidad y vulnerabilidad en grandes ciudades como Buenos Aires. Pero tomemos el caso de Marta quien, a diferencia de Ana y Raquel, migró a Buenos Aires luego de haber finalizado la escuela secundaria y tras dos intentos de ingresar a la universidad en Ciudad del Este, Paraguay. Su intención era cursar la carrera de contadora, pero según relata “el ingreso es muy difícil y más aún cuando trabajas”. La trayectoria de Marta está marcada por dos momentos de migración. Primero migra de muy pequeña, es separada de su familia y hermanos para tener otra perspectiva de futuro, para

cumplir con la expectativa familiar de recibir una educación. Cuenta que:

“Teníamos que salir de ahí -de Enramadita, del campo- para ser alguien en la vida. Pero yo sufrí mucho, a mí me pasaron un montón de cosas (...) bueno nuestros padres deseaban que nosotros tuviéramos un título, una profesión. O sea que, como todos padres, ellos quieren que nosotros seamos superiores a ellos, ¿viste?”

Ahora bien, su segunda migración se da luego que no logra acceder a la universidad, esa decepción la impulsa a probar suerte en Argentina, ahora ya con 23 años. Según relata:

“fui asistente de una odontóloga trabajaba como secretaria y recepcionista, después trabajaba un poco con un contador, ahí me enseñaron a hacer balances, pero ya me olvidé todo. Después trabaje en un negocio de fotocopidora y hacíamos trabajos prácticos, pasábamos los trabajos prácticos para estudiantes universitarios ¿viste? ellos nos traían borradores y los pasábamos a máquina. Dactilografía estudie con máquinas, tenes que usar los 10 dedos.”

A pesar de su experiencia, al llegar a Argentina tuvo que conformarse con un trabajo en el nicho laboral más accesible para ella: la limpieza. Su trayectoria muestra entonces que en ocasiones la migración implica un descenso de clase para la madre -especialmente aquellas que tenían experiencia en trabajos mejores en el lugar de origen-, que luego podría ser compensado por las nuevas generaciones o bien, cuando éstas se encuentren “encaminadas”, por el propio acceso a la educación. Es que los nichos laborales disponibles para gran parte de las mujeres migrantes consisten en empleos en espacios menos calificados, mal pagos y en particular para las mujeres en trabajos de cuidado, todo lo cual forma parte de las desigualdades a las que se enfrentan quienes migran de países limítrofes, sobre todo las que –como Marta- vienen con algún tipo de educación formal. En concordancia con lo dicho por Sassen (2003, citado en Herrera, 2012) resulta claro que “es la segregación ocupacional por sexo de la fuerza de trabajo la que moldea la demanda de trabajo migrante a nivel global, lo que hace que los mercados laborales sean cada vez más racializados y estén estructurados por género” (Herrera, 2012, p.40).

Entonces, si bien los orígenes y motivos migratorios de estas mujeres son diferentes, las tres se basan en sus propias historias y experiencias para justificar la importancia que la educación tiene para ellas y sus familias, y por ende el “sacrificio” que hacen para insertar a sus hijos/as en el sistema educativo. Graciela es otro ejemplo de mujer migrante que se sacrifica para que sus hijas tengan una buena educación. Según cuenta Celina, la hija mayor, para su mamá el colegio siempre fue una prioridad: “Mi mamá siempre fue como... porque ella no pudo

estudiar y siempre fue ‘ustedes van a estudiar! Cueste lo que cueste’. Como vemos, este argumento se repite en los testimonios de estas mujeres que tienen en común haber emprendido un proceso migratorio, en pos de una mejora de sus condiciones socio-económicas; reflejan en sus propios cuerpos el sacrificio que eso implica y comparten la idea de que sus hijos/as logren lo que ellas no pudieron lograr. Esto da cuenta que, tal como indica Dalle, la migración no es sólo un fenómeno determinado estructuralmente, sino que implica la capacidad de agencia de parte de las personas. Así los emigrantes emprenden la aventura con decisión, voluntad y expectativas de ascenso hacia donde las posibilidades existen (Dalle, 2013).

El argumento de Ana también se apoya en su propia trayectoria, según cuenta la educación es su principal preocupación, y algo que le gustaría que cambie en Argentina, porque ella no pudo tener oportunidad de estudiar y no quiere que eso le ocurra también a sus hijas:

“esa es mi preocupación, la educación, me gustaría que desde la educación central vengan a revisar cómo se manejan los colegios, evalúen a cada chico para ver si aprendieron bien. Yo sé que una parte del gobierno los quiere ignorantes, no les interesa la educación, yo no tuve la oportunidad de estudiar porque de chiquita me tuve que ir a vivir con una tía y a ella nunca le importó si yo iba a la escuela”.

En esta línea, los 3 hijos de Marta, dos varones de 17 y 15 años y una mujer de 10, se encuentran estudiando. El varón más grande está por terminar la secundaria en una escuela técnica de San Martín y al más chico “que le gusta estudiar” le consiguió una beca a través del párroco del barrio para entrar a un colegio episcopal en Devoto en Capital Federal, es decir lejos del barrio. Según comenta:

“Va y vuelve solo todos los días con el 78. Es un colegio católico, religioso, subvencionado por el Estado, pero yo no pago nada porque él tiene la beca. A mí me interesa que mis hijos terminen sus estudios, yo pregunto, ando, voy, busco... no sabés cómo ando.”

En esta frase y en este constante andar que resalta Marta se evidencia la presencia de una madre que busca un mejor futuro para sus hijos. El ser mujer, migrante, de clase trabajadora y madre no se escinde en su devenir, sino que se entranan y se potencian. Sin embargo, pese a estar a cargo de los tres sola, trabajando muchas horas limpiando oficinas por muy poca plata, la educación de sus hijos es lo primero en lo que piensa y lo que hace que sus sacrificios para ella valgan la pena. Esta inversión de energía y recursos se refleja en su propia expectativa de vida ya que su propia cuenta pendiente es ingresar algún día a la universidad, algo que hoy ve “muy difícil” porque tiene a cargo la educación y la crianza de sus hijos, pero que es “un sueño que algún día cumplirá”.

Como observamos, el foco en la educación como herramienta de movilidad puede tornarse aún más sacrificado si se tienen en cuenta las percepciones que en particular las migrantes que provienen de países limítrofes tienen acerca de la educación pública –accesible, pero con falencias– y privada –con calidad garantizada por el pago de aranceles–. Como vimos y veremos, las familias no sólo hacen un esfuerzo para que sus hijos/as se inserten en la escuela, sino que en ocasiones padres y madres trabajan a destajo para abonar aranceles de escuelas privadas, en su mayoría católicas, para garantizar que esa herramienta llegue a las nuevas generaciones. Según Ana,

“el tema de la educación tenemos la escuela 37, donde si se cortó el agua no hay clases, se quemó una lamparita no hay clases, se murió el gatito no hay clases. Eso está mal, tendría que cambiar”.

En este punto, cuando las expectativas movilizan sacrificios y esfuerzos, lo único que queda es esperar y observar si tienen efectos en el éxito de las trayectorias educativas de las nuevas generaciones. En el caso de Raquel, por ejemplo, sus hijos/as estudian en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), universidad pública del Gran Buenos Aires. La apertura de las mismas en las últimas décadas hizo que quienes viven en barrios populares y en general las clases medias-bajas tuvieran mayores posibilidades de acceso a los estudios universitarios; primero por su condición pública y gratuita, pero además por el factor de cercanía, lo cual elimina algunas barreras económicas. Tal como señala Margulis (2007, citado en Dalle, 2013), no se trata de una ventaja sólo por la proximidad geográfica, sino que “en estas universidades los estudiantes de familias de clase popular o media-baja encuentran menores barreras sociales y culturales con sus compañeros que en las universidades públicas del centro de Buenos Aires, favoreciendo la permanencia y la obtención del título” (Dalle, 2013, p.388).

El acceso a la universidad para el núcleo familiar de Raquel, implica mucho más que un ascenso social individual, que sus hijos estén hoy allí representa para ella un quiebre del estigma que recae sobre las personas que se crían y viven en villas y barrios populares, que raramente llegan a ocupar esos espacios:

“Mis hijos son los primeros que, de las dos familias, de mi parte y de parte de su papá que llegan a la universidad. Es mi mayor orgullo que estudien, vienen de un lugar de familias muy humildes, venimos de la villa, nosotros del campo los papás, ellos nacieron y se criaron en una villa. Es como que el chico de la villa no llega a mucho. Sin embargo, yo siento una cosa en mi pecho cuando pienso en eso, porque hoy mis hijos están en una carrera en la universidad, y es como que no importa de dónde son. Que tengan la misma posibilidad de estudiar para mí es fabuloso. El pobre también tiene que tener la posibilidad y que exista esto a mí me llena de orgullo”.

Su orgullo deviene de esa sensación de igualación con un otro/a al que siempre vieron como distinto/a y superior, por ende, inalcanzable. Raquel, su esposo y todo su núcleo familiar primario no tuvieron acceso a la educación, por su condición de migrantes, de clase popular, pero a pesar de estas barreras que se percibían infranqueables, sus descendientes lograron atravesarlas y hoy pueden ocupar otros espacios, convirtiéndose en una excepcionalidad en la familia. En este recorrido excepcional que los hijos/as de Raquel tuvieron que atravesar hasta llegar a la Universidad se reconoce la persistencia de situaciones de desigualdad social y segmentación territorial y educativa, que conforman particulares condiciones de radicación de una población que migra en situación de precariedad socioeconómica. (Groisman, Diez y Martínez, 2017). A la vez, no sólo se justifica la expectativa colocada en la educación de las nuevas generaciones sino también el orgullo y tranquilidad que traen estos pequeños grandes logros a la familia, especialmente a las madres que asumen el control parental como tarea propia.

---

## TENSIONES GENERACIONALES: LA PRESIÓN SOBRE LOS/AS JÓVENES

Ahora bien, la presión de los padres y madres hace que en ocasiones los/as hijos/as no puedan alcanzar esas expectativas de sus padres y de la sociedad en la que nacieron y/o crecieron (Foner, 2009). Y cuando las expectativas de los mayores con respecto al “futuro educacional y profesional” de sus menores a cargo es alta, las mismas pueden generar tensiones intergeneracionales al interior de la familia. Si bien las fuentes de tensión intergeneracional pueden ser diversas, ciertamente una de ellas es la “disciplina” y el “respeto”. En ocasiones, es solicitado de un modo más intenso en las familias migrantes que lo que se espera en la sociedad de destino lo que incluso, desde la visión de ésta última, puede parecer “abusivo” y “autoritario”. Los padres suelen creer que las pautas de crianza en las sociedades de destino hacen que sus hijos sean “irrespetuosos” y “groseros”. De esto resulta que “cuando los padres se sienten frustrados y amenazados por los nuevos valores y comportamientos a los cuales sus hijos están expuestos, intentan ajustar su dominio, lo que, como resultado, aumenta el resentimiento de los hijos y el deseo de eludir el control parental” (op.cit., 2009, p.5).

Ante el relato de su hija acerca de cómo la crían, Ana contesta:

“yo controlo por su bien, es una manera de que haga lo que uno le dice por su bien, hasta que no salga profesional no paramos. No es cuestión de que vaya a la escuela y nada más”.

Da cuenta del valor positivo que le otorgan a que tenga una educación “controlada”, disciplinada, y del fin con el que hacen esto, por “su bien”, lo que marcaría ese bienestar es que llegue a ser profesional.

Esto puede impactar, tal como señala Foner, en las relaciones sexuales y las citas, algo que todavía no sucede en el caso de las hijas de Ana porque aún son demasiado jóvenes pero que puede llevar a otra fuente de tensión señalada en diversos estudios: la presión de algunos padres para que los hijos se casen con otros connacionales o sus descendientes. Esta petición de la familia podría parecer anacrónica, y marca un “antes” y un “después” en la memoria de los padres respecto de los valores que ellos aprendieron cuando eran jóvenes. Esta periodización de valores y costumbres (con su valorización y jerarquización) puede amenazar la incorporación del habitus familiar en las nuevas generaciones que se debaten entre una “cultura parental” (orientada por el “antes” del lugar de origen) y la “cultura local” (del ahora post-migratorio), marcando entre las generaciones una frontera casi irreconciliable.

En ese sentido, según cuenta la hija de Ana, Sabrina:

“es muy distinto como mis papás se manejan, hace 3 semanas fue mi primer 15, me llevó mi papá y anotó el número del papá de la quinceañera, y me hicieron los dos una encuesta de preguntas, yo me quería ir a dormir y me preguntaban que hicieron, que bailaron, que pasó, me preguntaron todo. Hay mamás que no lo hacen “ahh fuiste a un 15? que bueno, andá a dormir”. Mis papás me tienen así (seña de que la tienen cortita), me revisan el celular 1 vez por semana”.

En su comparación, Sabrina da cuenta de distintas modalidades de crianza, y esta alusión a la “disciplina” y el “respeto” se repite en los testimonios de familias bolivianas que recuperan Gavazzo, Novaro y Beheran. En su artículo se señala que “en ocasiones, es solicitado -la disciplina y el respeto-, de un modo más intenso en las familias migrantes que lo que se espera en la sociedad de destino lo que incluso, desde la visión de ésta última, puede parecer “abusivo” y “autoritario” (Gavazzo, Novaro y Beheran, 2014). Si bien Ana vivió la mayor parte de su vida en Argentina, dejó Bolivia cuando tenía 15 años, su paso por la escuela primaria allí la llevó a idealizar ciertas costumbres y valores que marcaron su forma de ver la educación,

“a los chicos hay que ponerles límites, si vos no les ponés límites no los querés, los hacés sueltos, hay que cuidarlos mucho, protegerlos y al mismo tiempo ponerles límites. Los maestros permiten que los padres denuncien cuando son maltratadores y ahí están perdiendo gran parte de su postura, les pierden respeto. En mis tiempos no había eso, mi papá me puso en una escuela, y le decía maestra si mi hija se porta mal



usted dele nomás, y te daban con la regla, eso ahora no pasa. Las mamás le quieren pegar a los maestros, todo bien hay derechos para el niño, pero me gustaría que haya derechos a los comportamientos también”.

En ocasiones, esto se traduce en intentos de enseñar la cultura de origen a los hijos, mediante su reproducción en el ámbito doméstico (comidas, música, ritos) o su consumo en ámbitos públicos (ferias, mercados, festividades). La “transmisión cultural” (o, mejor dicho, la “construcción colectiva de una identidad” como propusimos en Gavazzo, 2012) puede implicar relaciones de cooperación y cercanía, tanto cultural como afectiva entre las generaciones. Por ejemplo, Sabrina dice de su madre “nos inculca mucho los bailes típicos, las comidas y como son allá. Yo desde los ocho años bailé Morenada”.

En coincidencia con los testimonios de Ana y Sabrina, existen interesantes trabajos en los que se analiza la contradicción entre los ideales de la “primera generación” y los de la sociedad de recepción a partir de la inserción escolar de los niños migrantes e hijos de migrantes en la ciudad de Buenos Aires, especialmente de bolivianos (Novaro y otros, 2008; Beherán, 2007; Sinisi, 1999; e.o.) que resultan útiles para pensar en los estereotipos que entran en juego en las identificaciones de los hijos<sup>12</sup>. Dentro de estos estudios, y como dejamos constancia en un trabajo anterior (Gavazzo, Beherán y Novaro, 2014), la escuela parece ser un “hito”, un momento central en el crecimiento de los hijos y en sus cambiantes modos de identificarse o no con el país de origen de los padres.

Si bien la escuela no reproduce de forma mecánica los procesos de discriminación y desigualdad que se encuentran en la sociedad, sí contribuye a enmascararlos y a naturalizarlos en el pensamiento cotidiano (Sinisi, 1999). Como mencionábamos, diversos estudios etnográficos han registrado un complejo panorama en aquellas escuelas del Gran Buenos Aires que cuentan con una cantidad significativa de niños nacidos en otros países (Montesinos y Pallma, 1999; Montesinos, 2004; Sinisi, 1999; Beheran 2007, Domenech, 2004). Algunos de estos estudios señalan que los niños migrantes o sus hijos, a pesar de estudiar en escuelas suburbanas en donde comparten o compartieron el espacio con otros niños de recursos escasos, son percibidos como “otros” (Portes, 1997). Es que uno de los mecanismos de la legitimación de su desigualdad es a través de la reproducción de los estereotipos negativos que provocan una “marcación étnica” de los hijos, es decir de una “alterización” (Gavazzo, 2012). Esto se repite en los relatos de los hijos que dan cuenta de la percepción de “ser diferentes”.

---

12 A este respecto podemos mencionar la noción de “inclusión subordinada” (Sinisi, 1999; Novaro, Diez, 2015; Novaro, 2016), referida a prácticas de silenciamiento de las voces de los niños y jóvenes migrantes –sus saberes y trayectorias escolares previas-, bajas expectativas de desempeño, modelos de identificación en tensión con los de otros espacios formativos que transitan (Groisman y Hendel, 2018, p.6).

Entonces, ¿qué pasa cuando el éxito económico de las nuevas generaciones implica un alejamiento de las expectativas de continuidad cultural de la familia migrante? Este dilema fue extensamente trabajado por Alejandro Portes y lo llevó a elaborar la teoría de la “asimilación segmentada” (Portes y Zhou, 1992) que se enfoca en los “patrones de adaptación” de los migrantes contemporáneos y sus descendientes. Estos patrones van de la “aculturación” (con inclusión en la clase media) hasta la “movilidad social descendente” (con incorporación a las clases bajas) y el “avance económico a través de la preservación de los trazos étnicos únicos” (que puede implicar asimismo incorporación a la clase media).

Un análisis de la experiencia de los descendientes en las escuelas del Gran Buenos Aires brindará entonces algunas claves para comprender no sólo sus identificaciones sino también los alcances de ciertas políticas públicas que pretenden atender al problema de la desigualdad de las poblaciones de origen migratorio a larga duración. Como analizamos en otros trabajos (Gavazzo, 2012), la tendencia “normalizadora” de la institución escolar propone “soluciones” al problema de la “integración” de los/as hijos/as de familias migrantes, lo que constituye un elemento central en las relaciones intergeneracionales. Especialmente en barrios populares que cuentan con mayor presencia de residentes de estos orígenes se dan frecuentes conflictos entre vecinos migrantes y no-migrantes, en especial cuando se realizan actividades comunitarias en la calle o en plazas públicas. En ese sentido, tanto la escuela pública como institución formal y el aula como espacio concreto de interacción entre docentes, alumnos/as, no quedan al margen de estos conflictos que están atravesados por los mismos estereotipos y prejuicios respecto de los residentes bolivianos y paraguayos, que también se proyecta sobre migrantes internos especialmente aquellos que provienen del norte del país.

Tal como señala Diez (2014), estos posibles efectos de desmarcación identitaria estratégica o silenciamiento de las voces son procesos que se imprimen sobre los niños durante la escolaridad (citado en Groisman, Diez y Martínez, 2017). Por ejemplo, al insertarse al sistema escolar Sabrina se enfrentó a nuevos escenarios cotidianos, esa realidad se contrapone con la conocida y valorada por su propia familia y la expone a enfrentarse a situaciones de discriminación por ser hija de bolivianos. Cuenta que tanto en la escuela primaria como en la secundaria algunos compañeros se referían a ella como “bolita”, “negra”, y su mamá para consolarla le explicaba que ellos son los bolivianos pero que ella es argentina. En estas situaciones que experimenta en su paso por la escuela, se dan dinámicas de exclusión que funcionan a partir de “alterizar hipervisibilizando” al inmigrante y sus hijos para excluirlos de la condición social de los nativos. Es decir que la imprecisión terminológica que excluye a los “hijos”, inclusive cuando son legalmente nativos, supone una “biologización tácita”, una supuesta herencia de la “cultura” paterna/materna inmigrante, que esencializa y permite excluir a las jóvenes generaciones que se supone no encajan en el imaginario nacional europeo y blanco (Gavazzo, 2012; Groisman y Hendel, 2017). La categoría de ‘boliviano’, por ejemplo, es utilizada comúnmente en varias ciudades del país

para designar no sólo a personas que nacieron en Bolivia, sino también a sus hijos, e incluso a migrantes del norte del país, de modo que “sus hijos son legalmente argentinos, pero socialmente, bolivianos” (Grimson, 2006, p.78).

Las hermanas Celina y Carla, también relatan la discriminación en su paso por el sistema escolar, presente en situaciones en las que “hablar guaraní” o poseer una “tonada distinta” dejaba en evidencia su procedencia migrante y las hacía foco de los chistes y cargadas. Cuenta Celina que una de sus hermanas sufrió en la escuela por “no saber hablar español”, recibiendo insultos como “paraguaya de mierda”. Ante esta situación, la decisión que tomó la madre fue la de prohibirles hablar en guaraní, reacción de “negación” bastante frecuente cuando se enfrentan este tipo de situaciones traumáticas (Gavazzo, 2012). Relata Celina,

“mi mamá cuando se enteró que nos discriminaban en el colegio, nos dijo ‘no hablan más guaraní, acá en casa no se habla’. Ni ella hablaba, ni mis tíos, ni nadie de la familia”.

Esto trajo problemas al interior de la familia y tensiones intergeneracionales, ya que en este caso es la abuela quien les recrimina que hoy en día no sepan hablar en guaraní y les dice “yo no voy a hablar español porque no es mi cultura”. Como decíamos, los posibles efectos de desmarcación identitaria estratégica o silenciamiento de las voces son procesos que se imprimen sobre los niños durante la escolaridad, pero que –agregamos- tienen consecuencias para el resto de la vida adulta. El ocultamiento o la negación del origen migratorio puede determinar las posibilidades de éxito o fracaso en las trayectorias educativas y laborales de las nuevas generaciones.

Frente a este complejo panorama, funcionarios, directivos y docentes de las escuelas no son ajenos a estas situaciones, y no pocos de ellos se esfuerzan por comprenderlas y cambiarlas (Novaro, Borton, Diez, y Hecht, 2008). En los estudios, se registran numerosas experiencias e iniciativas de docentes y directores de escuela del Gran Buenos Aires para intervenir en situaciones de discriminación en las aulas, a partir de la realización de actividades pedagógicas en el aula y de visitas a exposiciones de museos, entre otras. Si bien estas actividades ofrecen un espacio para la generación de imágenes positivas, la alterización parece operar cuando los “hijos” no pueden desmarcarse como diferentes a los nativos “puros”. La marcación parece enfocarse tanto en los niños migrantes como en los hijos de inmigrantes, independientemente de que tengan la documentación de residencia legal. Tal como señalan Groisman, Diez, y Martínez esta “alteridad extranjerizada-etnicizada (a la que hicimos mención) se tensiona durante la escolaridad, siendo la escuela un espacio que no ha logrado incluir entre sus premisas la revisión de los ideales del nacionalismo y la promoción de una perspectiva intercultural amplia” (op.cit., 2017, p.25).

Además de estas situaciones que enfrentan las nuevas generaciones al insertarse al ámbito escolar, también están en juego sus deseos y sus propias expectativas que muchas veces se contraponen a la de sus padres y van en detrimento de los “sacrificios” que estos realizan para que logren tener un mejor futuro. Tal es el caso de las hermanas Celina y Carla, quienes relatan cómo una de las hermanas fue “un dolor de cabeza para la madre”, cuando manifestó su deseo de ser mamá mientras aún estaba en la escuela. Celina cuenta como fue ese diálogo,

“Un día agarró y dijo “yo no quiero hacer lo que vos me decís, yo quiero ser mamá!” mi mamá le dice “cómo vos quieres ser mamá?! vos sos muy joven para ser mamá y tener pareja! vos tenes que estudiar” “no, yo quiero ser mamá, me voy a juntar y voy a tener un hijo!” a los 6 meses se juntó, tuvo una hija y nada, mi mamá está horrorizada porque no podía entender cómo se plantó y ella era solamente “quiero ser mamá!” deo todo!”

Por una parte, esta tensión entre las expectativas de la madre (respecto al acceso a la educación) y los deseos de su hija (de ser madre) deja al descubierto la expectativa de transformación en los roles y la desigualdad de género “anteriores” (o sea, experimentadas por las mayores) en el “ahora” (para que las jóvenes puedan elegir un rol diferente e insertarse en el mercado laboral como trabajadoras calificadas). Por otro lado, si tenemos en cuenta que la mayoría de los estudios sobre descendientes de inmigrantes exploran la relación entre hijos adolescentes o jóvenes adultos y sus padres en la fase de mediana edad, debe remarcar que además las relaciones cambian en tanto hijos y padres crecen y se hacen mayores. Justamente podemos entender que el ciclo de la vida también modifica las relaciones entre las generaciones más jóvenes y las de los adultos, más aún cuando los hijos se vuelven padres y los padres abuelos, modificando las jerarquías familiares, o cuando las sociedades en las que las familias y los hogares se insertan también cambian. Así, los individuos responden a una multiplicidad de transformaciones en las condiciones sociales, económicas y políticas, todo lo cual afecta las formas que adoptan las familias y las relaciones dentro de ellas (Foner, 2009, p.15).

A este respecto, existe una tendencia a pensar que las tensiones intergeneracionales acontecidas en etapas vitales más jóvenes se van suavizando con el tiempo. Por ejemplo, cuando las hijas son madres suelen acercarse más a las suyas por consejos y orientación (menos frecuente entre los hijos). Pero esto no sólo se da en las familias migrantes, sino que a medida que los miembros de las “nuevas” generaciones crecen y tienen sus propias familias, terminan actuando más parecido a sus propios padres de lo que hubieran imaginado, compartiendo muchas de sus actitudes sobre todo en cuanto a la crianza de los hijos (2009, p.15). Ciertamente nuevos conflictos pueden derivarse de los cambios a través del tiempo, por ejemplo, cuando los hijos que han logrado una movilidad socioeconómica ascendente se sienten avergonzados de sus padres pobres y menos educados, o cuando son padres y discuten con los nuevos

abuelos por la crianza de los hijos. Pero más allá de sus divergencias, las cuales también conviven con alianzas y cooperación, todo lo cual funciona como contexto, es importante observar el modo en que el origen migratorio marca sus trayectorias y biografías como descendientes para entender su identificación como jóvenes migrantes o hijos de inmigrantes. Como señalamos en otros trabajos (Gavazzo, 2012), no existe “herencia” cultural entonces, sino reinención y reconstrucción permanente de identidades vinculadas al origen en función de determinados fines.

---

## CONCLUSIONES

En este artículo nos preguntamos: ¿cuáles son los valores que se transmiten entre las generaciones de migrantes y cómo funcionan para favorecer la movilidad social ascendente? ¿Cuál es el rol que tiene la educación de los/as hijos/as? El objetivo ha sido comprender las estrategias de las familias migrantes para el ascenso social, mediante el examen de las expectativas de movilidad de las madres y la mejora en el estatus social a partir de la proyección en sus hijos/as. Examinamos las relaciones intergeneracionales entre mayores y jóvenes, primero desde las perspectivas de las mujeres a partir del acceso de sus descendientes a la educación y los efectos que tiene en sus posibilidades de lograr mejores oportunidades y condiciones de vida. Pero también analizamos los testimonios de los/as hijos/as, para evaluar el peso de esas expectativas en sus trayectorias educativas. Así, buscamos dar cuenta de la progresiva visibilización de los niños/as y jóvenes como actores tradicionalmente omitidos en los procesos migratorios, en sintonía con la creciente atención que ganaron las mujeres migrantes (Gaitán, 2008; citado en Groisman, Diez, Martínez, 2017).

Como vimos a lo largo del análisis, la educación se convierte en un valor esencial para las madres que –ponen el centro del proyecto migratorio en las nuevas generaciones– asumen la responsabilidad por la crianza de sus hijos/as y se lo inculcan como una forma de garantizar el ascenso social de la familia. Esta estrategia de utilizar a la educación como una herramienta de movilidad implica una serie de esfuerzos y sacrificios parentales orientados por las expectativas de éxito depositada en las/os más jóvenes. Pero también se reflejan en las trayectorias educativas de los hijos en forma de presión y a su vez de tensión con las propias madres y su supuesta cultura de origen, frecuentemente vinculado a ciertas ideas de disciplina y obediencia más fuerte que la de las familias nativas. A pesar de que el apoyo moral y material de las familias consigue que accedan a la educación y garantiza de ese modo la alianza y colaboración entre las generaciones, las/os jóvenes sufren además el estigma de “ser descendientes de inmigrantes no deseados”, especialmente durante la escolarización, lo que conlleva en ocasiones a conflictos con sus mayores. Estas tensiones intergeneracionales pueden resultar en distintas formas de auto-discriminación o, más frecuentemente, en la negación o el ocultamiento de la pertenencia al

origen familiar a fin de lograr mejores oportunidades laborales y garantizar el éxito educativo y –a futuro- económico.

Por eso, tal como señala Dalle, el tesón familiar de las generaciones anteriores permitió generar condiciones propicias para el ascenso educativo y ocupacional de las entrevistadas, y el estímulo familiar favoreció la internalización de los valores meritocráticos que transmite la escuela. Sin embargo, las expectativas en ocasiones se ven frustradas por trayectorias educativas erráticas o conflictos inter-generacionales ocasionados por la voluntad de los jóvenes de alejarse de los deseos de las madres. Tal como señalan Pedreño Canovas y Catellanos Ortega (2010), existen dos maneras de contemplar la posición de un sujeto en la estructura social: respecto al origen (qué es lo que era antes de emigrar allí, y qué es aquí) y respecto al destino (qué es en la sociedad de destino con respecto a la estructura social). Como hemos visto, para superar la condición estructural del inmigrante, el estigma que sobre ellos recae y un horizonte laboral limitado a trabajos no cualificados y precarios, muchas familias conciben a la escuela como un motor de ascenso social. Sin embargo, la escolarización en ocasiones reproduce las desigualdades sociales de modos que las mismas parecen heredarse inter-generacionalmente en el propio seno de las familias. En ese sentido, son pocos los que llegan a la meta de una inserción, como mucho, similar a la de las clases populares locales.

A ese respecto, es fuerte la idea de que la juventud constituye el futuro de la sociedad, convirtiéndose en caja de resonancia de las expectativas, fantasmas y temores de la sociedad sobre el futuro. ¿Nos salvarán o nos hundirán? En todos los casos, la interpelación de los “otros” adultos y de la sociedad en general marca las identificaciones de los jóvenes descendientes, porque inferioriza y desvaloriza muchas veces sus prácticas y sentidos de pertenencia. Esta mirada hacia los jóvenes como “los que no saben” o “no entienden ni conocen” los interpela de tal modo que sus reacciones deben ser vistas como respuestas a estas representaciones negativas y como muestra de su capacidad de agencia. Reafirmando la idea de Barth de que las identidades se construyen a partir de las auto- y exo-adscripciones, debemos observar las pertenencias culturales desde el punto de vista de los hijos para ver de qué manera ellos reaccionan a estas ideas y/o construyen sus propias formas de imaginarse a sí mismos como parte de estas familias migrantes y de la sociedad local.

En todo caso, las expectativas de las familias depositadas en la educación de los y las jóvenes siguen orientando la crianza de las nuevas generaciones y los esfuerzos de los mayores. Aunque el futuro en el que invierten sea a largo plazo, es innegable que los efectos que tienen en las trayectorias educativas al menos en el Gran Buenos Aires muestran recorridos aún más exitosos que los de jóvenes de familias no migrantes de la misma zona. En ese sentido, funcionan como un impulso a invertir en la educación que las nuevas generaciones valorizan al punto de que terminan contribuyendo a que las propias madres retomen estudios y sueños que habían abandonado en el pasado.

---

## BIBLIOGRAFIA

ABAD, Miguel (2002) “Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil”. En: Revista Última Década N° 16. Viña del Mar: CIDPA. Disponible en <http://www.cidpa.cl> p. 119-155.

BEHERÁN, Mariana (2007), *El tratamiento de la diversidad cultural en las escuelas públicas primarias de la ciudad de Buenos Aires*. Tesis correspondiente a la Maestría en Políticas de Migraciones Internacionales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean- Claude (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loic (1986) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores.

BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loic (1995) *Propuestas para una antropología reflexiva*. Grijalbo. México.

CHAVES, Mariana (2006) “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. En: Revista Última Década N° 23. CIDPA. Disponible en <http://www.cidpa.cl> Viña del Mar. Chile.

DALLE, Pablo (2013) “Movilidad social ascendente de familias migrantes de origen de clase popular en el Gran Buenos Aires”. *Trabajo y Sociedad Sociología del trabajo*. No 21, Invierno 2013, Santiago del Estero, Argentina, p.373-401.

DEVOTO, Fernando (2003) *Historia de la inmigración a la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.

DOMENECH, Eduardo (2004) “Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?”. En: *Astrolabio*, Vol. 1 Num. 1, p.1-12.

FEIXA, Carles (2006) “Los jóvenes y las migraciones”. En: Ruf, M. (coord.) *La inmigración: una oportunitat?*. Annals, Andorra. España, p.87-108.

FONER, Nancy (2009) “Introduction: Intergenerational Relations in Immigrant Families”. En *Across Generation: Immigrant Families in America*. New York: University Press.

FOUCAULT, Michel (2001[1975]) “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión. Buenos Aires: Siglo XXI”.

GAVAZZO, Natalia; ESPUL, Sofía. *La educación de las nuevas generaciones como herramienta de ascenso social para las familias migrantes del Gran Buenos Aires*. pp. 147 - 173 |

GARCIA BORREGO, Iñaki (2003) “Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología”. En: *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales* n° 3, España, p. 27-46.

GAVAZZO Natalia, NOVARO Gabriela y BEHERAN Mariana (2014) “La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires”. *REMHU Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum.*, Brasília, Año XXII, n. 42, p. 189-212.

GAVAZZO, Natalia (2012) “Hijos de bolivianos y paraguayos en el Área metropolitana de Buenos Aires. Identificaciones y participación entre la discriminación y el reconocimiento” (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

GAVAZZO, Natalia (2018) “Ni una migrante menos: generación y género entre las migrantes organizadas en Buenos Aires” (27-52) En: Margarita Rosa Gaviria Mejía (Org.) *Migrações e direitos humanos: problemática socioambiental* /- Lajeado: Ed. da Univates.

GOMEZ, Silvina (2008) “Historias Nikkei, historias transnacionales”. En: IX Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Argentina.

GRIMSON, Alejandro (2006) “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina” (69- 97) En: Alejandro Grimson y Elizabeth Jelin (comps.) *Migraciones regionales hacia la Argentina; diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.

GROISMAN, Lucía (2019) “Jóvenes migrantes costureros: experiencias formativas, relaciones generacionales y subjetivación política en la Ciudad de Buenos Aires.” *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*. No 6, p.166-199

GROISMAN, Lucía, DIEZ, María Laura y MARTINEZ, Laura (2017) “Procesos de identificación, políticas públicas y perspectivas de derechos. Aportes desde la antropología para pensar la escolarización de niños y jóvenes migrantes” (133-158). En: Gabriela Novaro, Laura Santillán, Ana Padawer y Laura Cerletti (Comps.) *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación: experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.

GROISMAN, Lucía, HENDEL, Verónica (2017) “Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina”. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 5-24

GROPPO, Luís Antonio (2000) *Juventude. Ensayos sobre Sociología e Historia das Juventudes Modernas*. DIFEL. Río de Janeiro.

HERRERA, Gioconda (2012) “Género y migración internacional en la experiencia



latinoamericana. De la visibilidad del campo a una presencia selectiva”. *Política y Sociedad*, 2012, Vol. 49 Num. 1, p. 35-46

INFANTINO, Julieta (2011) “Cultura, Jóvenes y Políticas en disputa. Prácticas circenses en la ciudad de Buenos Aires”. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.

KROPFF, Laura (2009) “Apuntes conceptuales para una antropología de la edad”, *Avá, Revista de antropología. N°16. Programa de Postgrado en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones*. Misiones, Argentina, p.171-187

LAMOUNIER, Isabel (2002) “Japanese Argentina Historial Overview”. En *Encyclopedia of Japanese in the Americas. An Illustrated History of the Nikkei*, Akemi Kikumura. Yano, Japanese American National Museum, p. 72-82.

LEWIS, Philip (2007) “Young, British and Muslim”. Londres: Continuum.

MALUENDRES, Sergio (1994) “De nuevo sobre las pautas matrimoniales de los migrantes y sus hijos piemonteses y leoneses en Trenel, Territorio Nacional de La Pampa, (1911-1940)”. En: *Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos*. Número 28, Buenos Aires, p. 449-480.

MARGULIS, Mario (2007) “Carmen va al trabajo: los códigos culturales en un barrio popular del suburbano”(77-101). En: Margulis, M., M. Urresti y H. Lewin y otros, *Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

MONTENISINOS, María Paula (2004) “Construyendo sentidos acerca de los procesos de desigualdad sociocultural en las escuelas. Un estudio acerca de los programas educativos focalizados.” Ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Oficio antropológico y compromiso social en las crisis, 25 al 28 de mayo. Villa Giardino, Córdoba.

MONTESINOS, María Paula y PALLMA, Sara (1999) “Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia” (p. 57-90). En: Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps), *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires :EUDEBA.

NOVARO, Gabriela, BORTON, Laureano, DIEZ, María Laura y HECHT, Ana Carolina (2008) “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires” En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 13, Núm. 36. México, p.173-201

NOVARO, Gabriela, DIEZ, María Laura (2011) “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de

niños bolivianos”. En: Courtis, C y Pacecca, M.I. (comps), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.

ONAHA, Cecilia (2000) “Japoneses en Argentina y nikkei argentinos en Japón: el rol de la identidad nacional y étnica en un proceso de integración de los nikkei argentinos en Okinawa”. En X Congreso Internacional ALADAA, Río de Janeiro.

PEDONE, Claudia (2010) “Lo de migrar me lo tomaría con calma: representaciones sociales de jóvenes en torno al proyecto migratorio familiar”. En: *Tránsitos migratorios: contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales*. Ediciones de la Universidad de Murcia. España, p.141-170

PEDREÑO CANOVAS, Andrés (2010) “Carrera y fracaso en las trayectorias sociales de los hijos de inmigrantes”. En: *Tránsitos migratorios: contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales*. Ediciones de la Universidad de Murcia. España, p.205-230

PÉREZ ISLAS, José Antonio (2002) “Integrados, movilizados, excluidos. Políticas de juventud en América Latina”. En: Feixa, C; Molina, F; Alsinet, C. (Editores Responsables). *Movimientos juveniles en América Latina. Pachucos, malandros, punketas*. Ariel. Barcelona.

PORTES, Alejandro (1997) *The Economic Sociology of Immigration. Essays on Networks, Ethnicity and Entrepreneurship*. New York: Russell Sage Foundation.

PORTES, Alejandro y ZHOU, Min (1992). “En route vers les sommets: Nouvelles perspectives sur la question des minorités ethniques”. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 8 (1), p.171-192.

ROSAS, Carolina (2018) “Mujeres migrantes en el cuidado comunitario. Organización, jerarquías y disputas al sur de Buenos Aires” (p. 301-32). En: Cristina Vega, Raquel Martínez-Buján y Myriam Paredes (eds.), *Experiencias y vínculos cooperativos en el sostenimiento de la vida en América Latina y el sur de Europa*. Madrid: Traficante de sueños.

SAYAD, Abdelmalek (1994) “Le mode de génération des générations «immigrées»”. En: *L’Homme et la Société*, 111, París, Francia, p. 154-174.

SINISI, Liliana (1999) “La relación “nosotros – otros” en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización”. En: María Rosa Neufeld y Jeans Ariel Thisted (comps.) *De eso no se habla....” Los usos de la diversidad en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

VIVEROS VIGOYA, María (2016) “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”. En: *Debate Feminista* N 52. p.1-17.